مطالعات تربیتی و روان شناسی (۱۳۸۸) ۱۰، ۳ : ۲۱۲-۱۹۷

تأملی بر آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی: انتقادها و دیدگاه‌ها

دکتر محمود سعیدی رضوانی[۱] - آزاده بهره‌مند[۲]

تاریخ دریافت: ۸۵/۴/۳ تاریخ پذیرش: ۸۸/۸/۴

چکیده

این مقاله حاصل بررسی موقعیت مسئله‌زایی است که برخی تحقیقات از جمله مطالعه‌ای در سطح دانشکدهٔ علوم تربیتی آن‌را به تصویر کشیده‌اند. آن موقعیت مسئله‌زا عدم توفیق فارغ التحصیلان دوره‌های آکادمیک مدیریت آموزشی در محیط واقعی سازمان بوده است. در پی آن، این مسئله مطرح شد که چه بسا اصولاً فرایند تربیت مدیران فرایندی ناشدنی است. بنابراین، برای بررسی موضوع " امکان‌سنجی آموزش مدیریت" دیدگاه‌های صاحب‌نظران بررسی و تحلیل گردید. بر این اساس، پرسش اساسی این نوشتار آن است که آیا مدیریت آموزشی قابل آموزش است؟ نتایج پیشینه‌کاوی نشان داد که گروهی از صاحب‌نظران به دلایلی نظیر شکاف میان تئوری و عمل مدیریت قایل به امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت هستند. در این مقاله، نقطه نظرات مخالفان آموزش‌پذیری مدیریت نقد شد و چنین نتیجه شد که نقص مشاهده شده در فارغ التحصیلان، به احتمال بیشتری به‌کاربران نظریه‌های مدیریت (آموزه‌های مدیریتی) و نه دانش فعلی مدیریت مربوط است. کاستی‌های این کاربران می‌تواند به دو عامل (الف) دریافت آموزش‌های نامناسب و (ب) ویژگی‌های شخصیتی غیرمتناسب با شغل مدیریت، مربوط باشد. در صورت پذیرش اصل تعامل آموزه‌های مدیریت با ویژگی‌های کاربر (دانشجوی مدیریت آموزشی)، بایستی افرادی را در دوره‌های مدیریت گزینش نمود که دارای ویژگی‌های اولیّهٔ یک مدیر موفّق باشند. ضمناً می‌توان به راهکارهای دیگری در آموزش مدیریت در سطح سازمان‌های آموزشی اندیشید. رویکرد گردش و ارتقای شغلی همراه با آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر تحقیق عمل یکی از روش‌های موّثر می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: مدیریت آموزشی، آموزش‌پذیری، خصوصیات روان‌شناختی مدیران

۱- عضو هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد saeedy@um.ac.ir

۲- کارشناسی ارشد مدیریت

مقدمه

در عصر حاضر، به‌دلیل پیچیدگی‌های عدیدهٔ موجود در زندگی انسان، حرکت به‌سوی تخصصی شدن کارها روند فزاینده‌ای یافته است. همین امر منجر به اقداماتی از سوی جوامع مختلف توسط فرهیختگان و اندیشمندان گردیده است، تا انسان امروزی را از مسایل فراروی خویش سر بلند بیرون آورند. حل این مسایل در هر جامعه‌ای از طریق به‌وجود آمدن سازمان‌های پویا، نیرومند و بالنده امکان پذیر است. "هر کجا که سخن از سازمان و گروه‌های کاری در قالب رسمی و غیر رسمی برای تحقق نیازهای اجتماعی به میان می‌آید، مدیریت و رهبری محور فعالیت‌های آن قرار می‌گیرد، زیرا تا نیروی انسانی متخصص و مدیران لایق و کارآمد وجود نداشته باشند از منابع مادی، انسانی و مالی استفاده مناسب به عمل نمی‌آید" (قرایی مقدم، ۱۳۷۵). به‌همین دلیل، سازمان‌ها سعی می‌کنند تا با تربیت، جذب و نگهداشت مدیران موفق در اعتلای سازمان بکوشند. با توجه به اهمیت و ضرورت آموزش مدیران، دانشگاه‌های مختلف در اقصی نقاط جهان به تدریس رشتهٔ مدیریت با گرایش‌های مختلف اقدام کرده‌اند. در حال حاضر، رشته‌های متفاوت مدیریت دولتی، بازرگانی، بیمارستانی، صنعتی، نظامی، عمومی، آموزشی و غیره وجود دارد که مدیریت در هر یک از این شاخه‌ها جنبهٔ تخصصی پیدا کرده است.

یکی از بخش‌های مدیریتی که در نظام‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی اثری عمیق و نافذ دارد، مدیریت در آموزش و پرورش است و "اگر مدیران آموزشی یک جامعه دارای دانش و مهارت کافی باشند، بدون تردید نظام آموزشی و سایر بخش‌های اجتماع نیز از اثربخشی، کارایی و اعتبار بالایی برخوردار خواهند بود" (میر کمالی، ۱۳۷۸).

امّا در سالیان اخیر، موضوع کاربرد دانش حاصل از مدیریت در موقعیت‌های واقعی به چالش کشیده شده است (از جمله آلیو[1]، ۲۰۰۵). در همین رابطه، مطالعه‌ای توسط مؤلفان مقالهٔ حاضر، در مقیاس محدود در دانشکدهٔ علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد و نشان داد که به‌طور کلی از نظر دانشجویان ترم پنجم کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، این دوره به‌خصوص در بُعد ایجاد توانایی‌ها و مهارت‌های لازم ضعیف عمل کرده است. اگرچه در مقولهٔ دانش نیز چندان رضایت بخش نبوده است.

با توجه به مسئلهٔ بالا، این سؤال مطرح شد که آیا تحصیل در رشتهٔ مدیریت آموزشی می‌تواند موجب انتقال توانایی و مهارت‌های لازم برای مدیریت در دانشجویان شود؟ به‌عبارت دیگر، آیا محتوای این رشته می‌تواند افرادی را به‌عنوان «مدیر» تربیت نماید؟ آیا اصولاً مدیریت قابل آموزش است؟

1. Allio

بنابراین، در این مقاله، ابتدا دیدگاه‌های موجود راجع به آموزش‌پذیری مدیریت، به مفهوم فرآیند اعطای توانایی مدیریت به افراد غیرمدیر "یعنی دانشجویان رشته‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت" معرفی شده است. سپس، استدلال موافقان و مخالفان آموزش‌پذیری مدیریت بیان شده و پس از تحلیل مورد نقد و بررسی قرار گرفته است.

مقوله‌بندی نظرات صاحب‌نظران در باب آموزش‌پذیری مدیریت

با توجه به پیشینهٔ نظری موجود می‌توان سه دیدگاه را برای پاسخ به سؤال اول این مقاله معرفی نمودکه دو دیدگاه نخست در قالب دیدگاه موافق و دیدگاه سوم تحت عنوان دیدگاه‌های مخالف قابل مقوله‌بندی است.

۱) *دیدگاه‌های موافق:* صاحب‌نظران موافق با آموزش‌پذیری مدیریت به دو دسته تقسیم می‌شوند: نخست، صاحب‌نظرانی که معتقدند مدیریت قابل آموزش است، اما باید محتوا و روش تدریس را اصلاح کرد. دوم، صاحب‌نظرانی که این آموزش را صرفاً برای افرادی خاص امکان‌پذیر می‌دانند.

۲) *دیدگاه‌های مخالف:* این دیدگاه‌ها به‌طور کلی امکان آموزش‌پذیری مدیریت را نفی می‌کنند.

بررسی دیدگاه‌های موافق

۱) نظریه‌های حامی آموزش مدیریت با تأکید بر اصلاح محتوا و روش آموزش

برخی صاحب‌نظران و محققان قایل به آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی می‌باشند. استنبرگ[1] (۲۰۰۴)، برای مدیریت آموزشی سه عامل تفکر[2]، هوش[3] و خلاقیت[4] را در هماهنگی و یا ترکیب با یکدیگر، در راستای مدیریت آموزشی موفق، ضروری می‌داند و سپس تصریح می‌کند که این سه عامل ذاتی نیستند بلکه "قابل پرورش" هستند. تأسیس و تداوم دورهٔ کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در دانشکده‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌های ایران که دارای اهدافی نظیر "تربیت مدیران برای آموزشگاه‌های عمومی و متوسطه، تربیت مدیران برای سطوح مختلف اداری آموزش و پرورش" می‌باشد و همچنین، اعتقاد به آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی را از سوی برنامه‌ریزان آموزش عالی نشان می‌دهد (مشخصات کلی برنامه سه فصل دروس کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، ۱۳۷۲).در واقع، برنامه‌ریزان دوره‌های

1. Sternberg
2 .Wisdom
3. Intelligence
4. Creativity

کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دارای این تصور می باشند که با ارائهٔ یک برنامه آموزشی کلاسیک بلند مدت، می‌توان دانشجویان را برای احراز پست مدیریت و انجام وظایف مربوطه آماده کرد. نظر به آنچه گفته شد می‌توان این سؤال را مطرح کرد، اگر آموزش مدیریت آموزشی امکان‌پذیر است. پس چرا بر اساس برخی شواهد (عارفی، ۱۳۸۴: ۴۳-۷۴)، فارغ التحصیلان دوره‌های مدیریت آموزشی در عمل موفقیت چندانی ندارند*.

صاحب‌نظران معتقد به آموزش‌پذیری مدیریت در مواجهه با این سؤال، پاسخ را در روش‌ها و محتوای آموزشی جستجو می‌کنند. یعنی، این صاحب‌نظران معتقدند که عامل این مسئله نوع طراحی و اجرای ضعیف دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت است. از جمله الیوت و ریونلدز[1] (۲۰۰۱) معتقدند که آموزش مدیریت، امروزه در بستر یک فرایند انتقادگرایی شدید به‌ویژه نسبت به شیوه‌های آموزش قرار دارد و همچنین فرایند کار مربیانِ مدیریت مورد تردید جدی قرار گرفته است. آنان معتقدند که در این نهضت انتقادی تأکید بر پرورش ذهنیت ارگانیکی به‌جای ذهنیت مکانیکی می‌باشد.

به‌عبارت دیگر، به‌نظر می‌رسد که به‌دلیل پیچیدگی روزافزون مدیریت سازمان‌ها اصولاً رویکرد سنتی پرورش حرفه‌ای که ابتدا نیازهای آموزشی (اطلاعات، نگرش‌ها و مهارت‌ها) مشخص می‌شوند و پس از تشخیص نیازها، محتوای آموزشی متناسب، در قالب دوره‌های منظم و کلاسیک و کاملاً از پیش طراحی شده سازماندهی و ارائه می‌شوند، دیگر نمی‌تواند برای دوره‌های آموزش مدیریت اثر ساز باشد. بلکه نوعی تجدید نظر دائمی و انعطاف در مقابل تغییرات، توأم با تأمل و تدبیر حسب موقعیت‌ها توصیه می‌شود.

چنانچه شون[2] (۱۹۸۷) رویکرد سنتی پرورش حرفه‌ای و ذهنیت مکانیکی را مورد انتقاد قرار داده و معتقد است که غالباً یک "موقعیتِ مسئله‌ای"، یک موقعیت بی‌همتاست. بنابراین، رویکرد سنتی در ایجاد دانش مفید در جهت مشکلات پیچیده کاربرد لازم را ندارد و باید از روش‌های نوین آموزشی از جمله رویکرد تربیت هنری (آیزنر، ۱۳۷۸)، رویکرد مشورتی (عقیلی و سلطانی، ۱۳۸۰) و رویکرد کارگزار منطقی (شون، ۱۹۸۷) استفاده کرد. به‌عنوان نمونه، دنستن و گری[3] (۲۰۰۱) با استفاده از رویکرد شون، مبتنی ساختنِ "پرورشِ مدیریت" را بر تأمل انتقادی[4] و ساختِ مفاهیمِ مرتبط با مدیریت را بر اساس ساخت

---

* لازم به ذکر است که شواهدی نیز حاکی از موفقیت نسبی فارغ التحصیلان رشتهٔ مدیریت آموزشی در مقایسه با سایر مدیران (فارغ التحصیلان سایر رشته‌ها) می‌نمایند (نظیر سید عباس‌زاده، ۱۳۸۰).

1. Elliot & Reynolds
2. Schon
3. Densten & Gray
4. Critique Reflection

و سازه‌گرایی[1] پیشنهاد می‌نمایند. صاحب‌نظران حامی آموزش‌پذیری مدیریت تصریح می‌نمایند که هوش هیجانی قابل آموزش و یادگیری است. چنانچه گلمن[2] (۲۰۰۰) معتقد است که تأکید بر نقش هوش هیجانی در پرورش مدیر و اثر بخشی مدیران از حرکت‌های رو به تزاید صاحب‌نظران در عرصهٔ آموزش مدیریت است. این گروه از صاحب‌نظران، عصارهٔ پرورش مدیریت را در ایجاد مؤلفه‌های هوش هیجانی در افراد می‌بینند. به‌عنوان مثال، گلمن، بوی زاتیس و مک‌کی[3] (۲۰۰۳) هوش هیجانی را به چهار مؤلفه کلی آگاهی به خود[4]، مدیریت بر خود[5]، آگاهی اجتماعی[6] و مدیریت روابط[7] تقسیم کرده، سپس این چهار مؤلفه را به هجده توانایی تقسیم می‌نمایند و تأکید می‌کنند که این مؤلفه‌ها ذاتی نیستند، بلکه می‌توان آن‌ها را در افراد پرورش داد. گلمن (۲۰۰۰) در مورد پرورش هوش هیجانی تصریح می‌کند: "بر خلاف IQ که از دوران کودکی به اندازهٔ بسیار کمی تغییر می‌کند می‌توان مهارت‌های هوش هیجانی را در هر سنی فرا گرفت. البته این امر تمرین، پشتکار و تعهد می‌طلبد".

با توجه به آنچه گفته شد، دیدگاه مذکور مدیریت آموزشی را قابل آموزش می‌داند، اما معتقد است که باید اصلاح لازم و کاملاً اساسی در روش‌های آموزشی مدیریت آموزشی به‌وجود آید. ادعای این دیدگاه، زمانی می‌تواند مورد پذیرش قرار گیرد که روش‌های جدید مورد نظر در تربیتِ گروهی از دانشجویان مدیریت اعمال شوند و مطالعات تجربی نشان دهندهٔ توان بالای مدیریتی این گروه نسبت به سایرین باشد. اما، قبل از نتیجه‌گیری نهایی باید به بررسی دلایل و شواهد دو دیدگاه دیگر نیز پرداخته شود. به‌عبارت دیگر، تحلیل دیدگاه نخست زمانی اتمام می‌پذیرد که دو دیدگاه دیگر مطرح شوند و سپس نتیجه‌گیری به‌عمل آید.

۲) نظریه‌های حامی آموزش مدیریت برای افراد خاص

این گروه قایل به این نظر می‌باشند که شرایط ورودی داوطلبان در گرایش‌های مدیریت باید با توّجه به ویژگی‌های فردی و شخصیتی افراد باشد که در واقع نوع تیپ شخصیتی را در کسب مهارت‌های مدیریت

---

1. Contructivism
2. Goleman
3. Goleman, Boyzatis & Mckee
4. Seff-Awarness
5. Seff-Management
6. Social Awareness
7. Refation Management

مهم دانسته‌اند. به‌عنوان نمونه، اتواتستر و همکاران[1] (۱۹۹۹) با انجام یک تحقیق طولی چهار ساله در طول یک دورهٔ آموزش مدیریت با حضور ۴۰۱ نفر در سازمان‌های نظامی، نشان دادند که "تفاوت‌های فردی" پیش‌بینی کنندهٔ معنادارِ اثر بخشیِ آموزش رهبری (مدیریت) است. بر اساسِ تحقیق مذکور، مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌ها عبارت بودند از: تناسب جسمانی[2]، اعتماد به نفس[3]، توانایی شناختی[4] و تجارب راجع به قابلیت نفوذ در دیگران[5]. برونگاردت (۱۹۹۷) نیز با طرح این سؤال که "آیا مدیران (رهبران)، مدیر به دنیا می‌آیند یا ساخته می‌شوند (تربیت می‌شوند)"، معتقد است که در سالیان اخیر اکثریت مطلق صاحب‌نظران در این عرصه به این نتیجه رسیده‌اند که بیشتر مدیران موفق با خصوصیاتی به دنیا می‌آیند که به آن‌ها در اثر بخشی مدیریتشان کمک می‌کند ولی در عین حال، نوع مناسبات خانوادگی، اجتماعی، تحصیلی و تجارب حین کارشان در پرورش قابلیت‌های مدیریتی آن‌ها بسیار مؤثر بوده است.

آلیو (۲۰۰۵) بر پتانسیل اولیهٔ افراد برای "مدیر شدن" تأکید زیادی می‌نماید و این امر را شرط اولیهٔ بسیار ضروری برای موفقیت برنامه‌های تربیت مدیر برمی‌شمارد.از نظر وی،گروه صاحب‌نظرانی که شخصیت سالم مدیر را مهم‌ترین مؤلفهٔ ضروری در مدیریت می‌دانند، رو به افزایش است و شخصیت سالم به‌زغم وی شامل ویژگی‌هایی نظیر منصف بودن، احترام گذاردن به دیگران، علاقه به بهبود و ..... می‌باشد. در توضیح این دیدگاه باید افزود که شخصیت، بیانگر الگوهای ثابت فکری، عاطفی و رفتاری افراد است. تیپ نمای مایرز بریگز[6] که به‌طور اختصار MBTI نامیده می‌شود، یک ابزار سنجش شخصیت است که تمایلات و گرایش‌های افراد را مشخص می‌کند. در این آزمون، برای سنجش نوع شخصیت افراد ابتدا ابعاد هشت‌گانهٔ شخصیت مشخص می‌شود و بر اساس آن، شانزده نوع شخصیت معرفی می‌شود و برای هر نوع شخصیت، مشاغل خاصی "مناسب" معرفی می‌شود. تیپ شخصیتی ENTJ مناسبِ حرفهٔ مدیریت است؛ زیرا این افراد، شجاع، صریح، مصمم، رهبر در فعالیت‌ها و معمولاً در هر چیزی که مستلزم محبّت منطقی و هوشمندانه است، خوب عمل می‌کنند. آن‌ها معمولاً قادر به جمع‌آوری اطلاعات هستند و از افزایش معلومات لذت می‌برند و افرادی با اعتماد به نفس و اجتماعی، متعارف و متهور به‌نظر می‌رسند (پروین، ۱۳۷۲).

1. Atwatestr & et al.
2. Physical-Firness
3. Seff-Steem
4. Cognitive Ability
5. Prior Influence Experiences
6. Myrers

چنانچه نظریات این گروه از صاحب‌نظران را صائب بدانیم، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مسئلهٔ عدم کاربرد آموخته‌های مدیریت بیش از هر چیز به دانشجویانِ رشته مدیریت آموزشی مربوط است و احتمالاً ارتباط چندانی به آموزش‌پذیری یا عدم آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی ندارد.

به بیان دیگر، در صورتی که در هنگام گزینش داوطلبان رشتهٔ مدیریت آموزشی با استفاده از آزمون‌های خودسنجی و نظایر آن، ویژگی‌های شخصیتی افراد مشخص شود و تنها گروه دارای ویژگی‌های مطلوب ENTJ اجازه تحصیل بیابند، به احتمال زیاد این گروه می‌توانند از آموخته‌هایشان حداکثر استفاده را بنمایند.

دیدگاه مخالفان با آموزش‌پذیر بودن مدیریت

طبق نظریات این دسته از صاحب‌نظران، نمی‌توان انتظار داشت که به صِرف گذراندن دوره‌های آموزشی، دانشجویان فوراً آماده پذیرفتنِ سمت‌های مدیریتی گردند. به‌عنوان نمونه، دونالدسون[1] (۱۹۹۱) معتقد است که مطمئناً نمی‌توان به کسی یاد داد که چگونه رهبری کند و آلیو (۲۰۰۵) نیز با انتقاد از اکثریت مطلق برنامه‌های آموزش مدیریت به‌دلیل شکست در پرورشِ مدیر، تصریح می‌کند: " برنامه‌های متعارف آموزش مدیریت، تئوری، مفاهیم و اصول و نه مهارت‌های مدیریتی را می‌آموزند". همچنین، وی می‌گوید اگرچه مدیریت قابل آموزش نیست، ولی قابل یادگیری است. وی توضیح می‌دهد که مدیریت یک حرفهٔ متعارف نیست که در مدرسه (دانشگاه) آموزش داده شود، بلکه افراد وقتی "مدیر" می‌شوند که در درون تجارب سازمانی آبدیده شوند.

دلایل مخالفت این گروه از صاحب‌نظران با آموزش‌پذیری مدیریت عبارت است از:

۱- تشکیک در "علم" بودن مدیریت

۲- شکاف بین نظریه و عمل[2]

1. Donaldson

2- علاوه بر تبیین فوق الذکر، مشکلات ساختاری دانشگاه ها نیز مورد توجه برخی قرار گرفته است؛ زیرا دوره‌های بلند مدت آموزش مدیریت در دانشگاه‌ها ارائه می‌شود و همان‌طور که فالمر (۱۹۹۷) معتقد است، دانشگاه‌ها نوعاً سازمان‌هایی انعطاف‌پذیر، پیشرو و تغییرمدار تلقی نمی‌شوند. البته وی تصریح می‌کند که پاره‌ای از شواهد موفقیت فقط هنگامی وجود دارد که شرکت‌ها و دانشگاه‌ها در امر آموزش مدیریت، به‌ویژه از طریق آموزش‌های توأم با ارتقای شغلی، همکاری داشته‌اند. همچنین، سن ژرمن (به‌نقل از بازرگان، ۱۳۸۲: ۱۰۹-۱۳۰) عدم کفایت ساختاری برنامه‌های آموزشی مدیران در دانشگاه‌ها و عدم اطلاع اساتید دانشگاه از واقعیات مدارس را از انتقادهای مربوط به برنامه‌های آموزش مدیران می‌داند.

در توضیح دلیل اول باید متذکر شد که برخی از صاحب نظران اصولاً رشتۀ مدیریت آموزشی را علم نمی‌دانند و از این‌رو، آن‌را به‌عنوان یک دانش قابل انتقال ارزیابی نمی‌کنند. به‌عنوان مثلال، لیترل[1] (۱۹۹۸) مبنایِ دانش در مدیریت آموزشی را زیر سؤال می‌برد. او دانش آکادمیک مربوط به مدیریت را منکر می‌شود و آن‌را قابل دسترسی نمی‌داند. وی بر اساس ادبیات موجود نتیجه می‌گیرد که استفاده عملی از دانش مدیریت در محیط‌های کاری مورد تردید جدی قرار گرفته است. به‌نظر او، دانش پایۀ مدیریت باید شامل مجموعه‌ای از مفروضات تبیین‌پذیر، مورد پذیرش و آزمون شدنی در مورد سازمان‌ها و مدیریت باشد. او با بررسی دانش آکادمیک مدیریت، معتقد است که مدیریت دارای دانش پایه با سه ویژگی پیش‌گفته نیست. از نظر وی، آموزه‌های مدیریتی فاقد نقش بیرونی صریحی است که مانند رشته‌های پزشکی و یا حقوق، هرکسی آن‌را در یافت کند از توان بالاتری نسبت به سایرین برخوردار می‌گردد.

در همین راستا، ویلسون و وایت بیان می‌دارند که "برای این‌که مدیریت آموزشی علم به‌حساب آید باید اصول جهانی و عام داشته باشد تا راه را برای علیّت و پیش‌بینی‌پذیری علمی هموارسازد (منصورکیا، ۱۳۷۱: ۹۴) .

از نقطه‌نظرات فوق چنین استنباط می‌گردد که برخی صاحب نظران به‌دلیل آن‌که آموزه‌های مربوط به رشتۀ مدیریت هنوز نتوانسته است مانند یک نظریۀ علمی در توصیف، تبیین و پیش‌بینی وکنترل امور سازمانی موفّق عمل کنند، آن‌را حداقل در شرایط فعلی "علم" نمی‌دانند. طبیعی است که چنین نتیجه‌گیری کنیم که از نظر این صاحب‌نظران یادگیری آموزه‌هایی که به مرتبۀ نظریۀ قابل قبول علمی نرسیده‌اند نمی‌تواند در تربیت مدیران نقش چندانی ایفا کند. به‌همین دلیل، این گروه از صاحب‌نظران از زمرۀ صاحب‌نظران مخالف آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی به مفهوم مورد نظر مقالۀ حاضر-تربیت داوطلبانِ یادگیری مدیریت- قلمداد می‌شوند. اما، منظور از شکاف بین دانش نظری مدیر و دانش عملی او چیست؟ برخی از صاحب‌نظران معتقدند که میان دانش نظری مدیریت آموزشی که به‌صورت نظریه‌های مدیریتی، تدریس می‌شوند، با آنچه باید مدیران در موقعیت‌های واقعی به‌کار برند تفاوت فاحشی وجود دارد. به‌عنوان نمونه، شون معتقد است مشاغلی نظیر مدیریت دارای سه ویژگی عدم اطمینان، بی‌همتایی و تقابل میان ارزش‌ها می‌باشند و همین ویژگی‌ها در پدید آمدن موقعیت‌های جدید دخیل می‌باشند. به‌همین دلیل، نوعی شکاف بین دانش نظری و عملی مدیران آموزشی وجود دارد (سعیدی و سعیدی، ۲۰۰۹:۴۷۹-۴۹۴)

1. Litterell

ایکپا[1] (۱۹۹۸) نیز معتقد است در اکثر مواقع، مدیران نمی‌توانند صرفاً با استفاده از دانش موجود که به شدت تحت تأثیر متغیرهای مزاحمی چون جنسیت، نژاد و قومیت قراردارد، به حل مسایل بپردازند و مدیران دارای عملکرد عالی نه به واسطهٔ تسلط بر دانش نظری بلکه به‌وسیلهٔ بصیرت، تعهد، سعهٔ صدر و حل مسایل از سایرین متمایز می‌شوند (پروند، ۱۳۸۳). به‌نظر دیویی نیز نمی‌توان دانش نظری را به‌راحتی در موقعیت‌های واقعی به‌کار برد؛ زیرا فرآیند «کاربرد» در حقیقت، فرآیندی از تفکر و قضاوت راجع به مسئله‌ای است که برخاسته از موقعیت‌های مسئله‌ساز مبهم و گیج کننده می‌باشد و پاسخ مناسبی را می‌طلبد که از پیش تعیین نشده است (پروند، ۱۳۸۳).

و در نهایت، فیدلر[2] (۱۹۹۹) بیان می‌دارد که هنوز نرخ موفقیت در گزینش و آموزش مدیران بسیار کمتر از حدّ مطلوب است. او مهمترین دلیل این ناکامی را غفلت از تأثیر "موقعیت" مدیر بر عملکرد او می‌داند. برخی صاحب‌نظران دیگر نیز بر نقش ویژهٔ موقعیت بر عملکرد مدیر، تأکید ویژه‌ای داشته‌اند. مثلاً همان‌طور که کلمن می‌گوید: تحقیقات نشان می‌دهد که مدیرانی بهترین نتایج را می‌گیرند که تنها بر یک شیوه تکیه نمی‌کنند. آن‌ها شیوه‌ها را بر اساس "موقعیت" حتی در یک هفته بارها تغییر می‌دهند.

فیدلر معتقد است که طرفداران آموزش‌پذیری مدیریت، معتقد به دو پیش‌فرض می‌باشند:

۱- اگر مدیری در موقعیتی موفق باشد، در سایر موقعیت‌ها نیز موفق است.

۲- مدیران می‌توانند از توانایی‌های شناختی، تجزیه و تحلیل و شناخت وظیفه و مهارت به‌خوبی بهره گیرند.

وی تصریح می‌کند که تحقیقات میدانی او هر دو پیش‌فرض فوق را رد کرده اند. در تأیید نقطه‌نظر نخست فیدلر (تأثیر موقعیت)، استرنبرگ[3] (۲۰۰۲) در نامه‌ای علمی به وروم می‌نویسد: من فکر می‌کنم "فرد"، "موقعیت"، "تعامل بین فرد و موقعیت" و "مأموریت مورد نظر سازمان" همگی در اثربخشی مدیر تأثیر دارند. بسیاری از مدیران به این دلیل شکست خورده‌اند که مهارت‌های مدیریتی که از یک سازمان آورده‌اند (کسب کرده‌اند) به‌نحو مؤثری در سازمان دیگر به‌کار نیامده است. وی در ادامه، ملاک موفقیت در انتقال تجارب را میزان شباهت سازمان‌ها می‌داند. با توجه به موارد مذکور می‌توان چنین نتیجه گرفت که اگرچه این دسته از صاحب‌نظران، علم بودن مدیریت آموزشی را می‌پذیرند، اما میان دانش نظری و عملی تفاوت قائل می‌شوند و معتقدند که نظریه‌ها در موقعیت‌های واقعی به‌طور مستقیم قابل کاربرد نمی‌باشند. از آنجایی که

1. Ikpa
2. Fiddler
3. Sternberg

بیشترین تأکید این صاحب‌نظران به پیش‌بینی‌ناپذیری موقعیت‌ها می‌باشد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که به صرف آموزش و یادگیری نظریه‌های مدیریتی نمی‌توان به آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی- به مفهوم مقالهٔ حاضر- امیدوار بود.

در تحلیل نظریات این گروه می‌توان بدین نتیجه دست یافت که دو استدلال گروه مذکور از نظر نتیجه و شاید از نظر محتوا، تفاوت چندانی ندارند؛ زیرا در استدلال نخست، صاحب‌نظران مزبور به دلیل عدمِ توانایی آموزه‌های مدیریت در پیش‌بینی و کنترل رویدادهای اداری و سازمانی، اصولاً آن‌را علم یا نظریهٔ علمی محسوب نمی‌کنند. اما در استدلال دوم، علم بودن مدیریت در ساحت نظری را می‌پذیرند، اما قایل به کاربرد دانش نظری نمی‌باشند. به‌هرحال، هر دو استدلال صرف نظر از نوع نگاهشان به موضوع، به نتیجهٔ واحدی می‌رسند و آن آموزش‌ناپذیری مدیریت است. نسبت به استدلال‌های این گروه از صاحب‌نظران سه تأمل اساسی مطرح است که به‌ترتیب خواهد آمد:

۱- دانش مدیریت از زمرهٔ علوم انسانی است.

این گروه، دانش مدیریت را با ویژگی‌هایی از علوم طبیعی مقایسه کرده‌اند و از این‌رو، به نوعی در علم بودن مدیریت تردید کرده‌اند.

در صورتی‌که می‌توان بر اساس رویکرد های تفسیری، دانش مدیریت را حایز ویژگی‌های علوم انسانی و نه علوم طبیعی دانست. به‌عنوان نمونه، مدنی (۱۳۷۹) با بررسی پیشینهٔ علم مدیریت چنین نتیجه می‌گیرد که به‌نظر علمای متقدم مدیریت، اصول سازمان و مدیریت برخاسته از نظریات علم مدیریت است. این نظریات از طریق مطالعات سازمان‌ها به‌دست آمده است. پس امروزه مدیریت نظامی علمی است، ولی نه در مفهومی که در علوم طبیعی موجود است. علم مدیریت بیشترِ اطلاعات لازم را از سایر رشته‌های علوم اجتماعی می‌گیرد و موضوع آن، مطالعهٔ همکاری‌های بین انسان‌هاست و در قلمرو علوم اجتماعی جای می‌گیرد. اگرچه اصول و نظریه‌های مربوط به علوم اجتماعی به اندازهٔ اصول و نظریه‌های علوم طبیعی دارای قاطعیت و کلیت نیست؛ اما علی‌رغم این محدودیت، علوم اجتماعی را می‌توان نظام علمی تلقی کرد.

۲- کاربرد نظریه‌ها در مدیریت نسبی است.

مخالفان آموزش‌پذیری به‌نوعی مطلق‌گرایی کرده‌اند و انتظار داشته‌اند که کاربرد نظریه‌های مدیریت، موفقّیت ۱۰۰٪ به همراه داشته باشد، ولی باید دانست کاربرد نظریه‌های مدیریت به مفهوم آن است که

به‌کارگیری آن‌ها، مفیدتر از به‌کار نبردن آن‌هاست. به‌ویژه امروزه که بیش از هر زمان دیگر در فضای رقابت‌های جهانی، با مشکلِ مدیریت سازمان‌های وسیع و پیچیده روبه‌رو هستیم، باید تلاش نمود با گردآوری حقایق تازه و وسعت بخشیدن به قلمرو نظریه‌های پیشین و نیز ایجاد نظریه‌های جدید، حقایق سازمانی را کشف کرد تا بتوانیم توانایی مسایل آینده و مواجهه با آن‌را داشته باشیم، زیرا به تعبیر شوماخر[1] "هرچه جریان آب قوی‌تر باشد به مهارت دریانوردی زیادتری نیاز خواهد بود" و به تعبیر پوپر، "نظریه‌ها دام‌هایی هستند که ما برای آن گسترده‌ایم تا آنچه را که در جهان "پدیده" نامیده می‌شود صید کنیم و به عقلانی کردن، توضیح دادن و مستولی شدن بر آن توفیق یابیم (شعبانی ورکی، ۱۳۷۸).

بنابراین، مدیران در به‌کارگیری نظریه‌های مدیریت در سازمان‌های خود می‌توانند ماهیت، اصول و نظریه‌ها را از یک طرف و شرایط ویژگی‌های سازمانی را از طرف دیگر بشناسند و آنگاه با توجه به موقعیت زمانی و مکانی سازمان مناسب‌ترین نظریه را به‌کار گیرند.

۳- مشکل را می‌توان در کاربران و نه در نظریه‌ها جست.

با توجه به این‌که دانش کنونی مدیریت بر اساس پژوهش‌های متعدد شکل گرفته است، به‌نظر می‌رسد منطقی است مشکلات مربوط به عدم کاربرد آموزه‌های مدیریتی را بیش از آن‌که به نظریه‌ها نسبت دهیم به چگونگی تدریس نظریه‌های مدیریت در نظام‌های آموزش عالی و به‌ویژه، به ویژگی‌های شخصیتی افراد تحصیل کننده در رشتهٔ مدیریت مربوط بدانیم. همان‌طور که پیشتر بیان شد، به‌نظر برخی از متخصصان برای موفقیت در امر مدیریت، یک مدیر فارغ از آن‌که چه آموزش‌هایی دیده است، نیازمند ویژگی‌های شخصیتی خاصی می‌باشد. اگر این نظریه را بپذیریم می‌توان این نتیجه را گرفت که عدم کاربرد نظریه‌های مدیریت به مدیرانی مربوط است که علی‌رغم آن‌که آموزش‌ها را دریافت کرده‌اند، ویژگی‌های شخصیتی یک مدیر موفّق را نداشته‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مسئلهٔ مورد بررسی در این مقاله، امکان‌سنجی آموزش مدیریت آموزشی بود. این مقاله حاصل بررسی موقعیت مسئله‌زایی بوده است که برخی تحقیقات آن‌را به تصویر کشیده‌اند. آن موقعیت مسئله‌زا عدم توفیق فارغ‌التحصیلان دوره‌های آکادمیک مدیریت، در محیط واقعی سازمان بوده است. در پی این

1. Shumacher

موقعیت، این مسئله مطرح شده است که چه بسا اصولاً فرایند تربیت مدیران، فرایندی ناشدنی است. بنابراین، برای بررسی موضوع "امکان سنجی آموزش مدیریت" دیدگاه‌های صاحب‌نظران بررسی و تحلیل گردید.

برخی صاحب‌نظران به پژوهش‌های ناظر بر ناکامی مدیران فارغ التحصیل رشتهٔ مدیریت در شرایط واقعی سازمان اشاره داشته‌اند و به دلایلی نظیر شکاف میان تئوری و عمل مدیریت قایل به امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت بوده‌اند. در واقع، این صاحب‌نظران به نوعی با تمسک به روش‌های علّی-مقایسه‌ای (مقایسهٔ فارغ‌التحصیلان مدیریت با غیر مدیریت و تحلیل نتایج) به چنین نتیجه‌ای رسیده‌اند. در بررسی این نقطه نظرات، باید توجه داشت که اگر روش‌های آموزشی و محتوای دوره‌های مربوط به‌نحو مطلوب‌تر برگزار می‌شد، آنگاه با قوّت بیشتری نقطه‌نظر "امکان‌ناپذیری آموزشِ مدیریت آموزشی" تأیید می‌شد. امّا در شرایطی که حتی صاحب‌نظران قایل به " امکان‌پذیری آموزش مدیریت آموزشی" دوره‌های کارشناسی وکارشناسی ارشد را نیاز به باز نگری‌های جدّی می‌دانند، نمی‌توان به صرف عدم موفقیت فارغ‌التحصیلان کنونی حکم به امکان‌ناپذیری آموزش مدیریت آموزشی داد. در عین حال، باید توّجه داشت که حامیان "آموزش‌پذیری مدیریت" نمی‌توانند تنها با یک ادعا (نامطلوب بودن روش‌های کنونی آموزش مدیریت آموزشی) پاسخ‌گوی شواهدی که ظاهراً به نفع مخالفان "آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی" است، باشند. کلید حل این معما در آن است که بتوانیم عملاً آموزش‌های مورد ادعا (مطلوب) را فراهم آوریم و آنگاه با مقایسهٔ فار غ‌التحصیلان دورهٔ مدیریت آموزشی با سایر مدیران، تفاوت معنادار تفوق و برتری عمل فارغ‌التحصیلان مدیریت آموزشی را نشان دهیم.

با توجه به فقدان موقعیت مذکور و وجود پژوهش‌های مربوط، در این مقاله برخی پاسخ‌های نظری به دلایل مخالفان "آموزش‌پذیری مدیریت" بیان شد و مهم‌ترین پاسخ این بود که با توجه به دلایل مختلف، نقص مشاهده شده در فارغ‌التحصیلان، به احتمال بیشتری به‌کاربرانِ نظریه‌های مدیریت (آموزه‌های مدیریتی) و نه دانش فعلی مدیریت، مربوط است. کاستی‌های این کاربران احتمالاً می‌تواند به دو عامل (الف) دریافت آموزش‌های نامناسب و (ب) ویژگی‌های شخصیتی غیرمتناسب با شغل مدیریت، مربوط باشد. به هر روی، مقالهٔ حاضر به‌دلیل فقدان پژوهش‌های آزمایشی در باب تأثیر آموزش مطلوب مدیریت آموزشی بر کارآمدی فارغ‌التحصیلان، سنت علمی را حفظ می‌کند و قاطعانه در موضوع "آموزش‌پذیری مدیریت آموزشی" اظهار نظر نمی‌کند.

امّا لازم به یادآوری است که در شرایط حاضر، دوره‌های کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی در حال توسعه می‌باشد. بنابراین، ضرورت حسابرسی سرمایه‌های عظیمی که در این دوره‌ها می‌شود و نیز ضرورت برآورده ساختن انتظاراتِ سازمان‌های شایسته‌سالار که به‌دنبال گزینش افراد آموزش دیده در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد مدیریت هستند، به متخصصان و برنامه‌ریزان آموزش‌های مدیریت تکلیف می‌نماید که در مسئلهٔ " آموزش‌پذیری مدیریت" تأمل بسیار بیشتری بنمایند و در صورت پذیرش اصل تعامل آموزه‌های مدیریت با ویژگی‌های کاربر (دانشجوی مدیریت آموزشی)، بایستی افرادی را در دوره‌های مدیریتِ آموزشی گزینش نمود که دارای ویژگی‌های بالقوه یک مدیر موفّق باشند[1]. ضمناً می‌توان به راهکارهای دیگری در آموزش مدیریت اندیشید. شاید رویکرد گردش و ارتقای شغلی همراه با آموزش‌های ضمن خدمت مبتنی بر تحقیق عمل یکی از روش‌های مؤثر باشد. ریدی و کانگر[2] (۲۰۰۳) در بحث پیرامون دلایل شکست فعالیت‌های مربوط بر پرورش مدیریت می‌نویسد: نتایج بررسی ۵۰ کمپانی موفق در برنامه‌های آموزش مدیریت نشان می‌دهد که گزارش‌های این کمپانی‌ها همگی به یک امر اشاره داشته‌اند: "افراد باید مسئولِ پرورشِ ویژگی‌های مدیریت در خود باشند و نقش سازمان‌ها بایستی فراهم آوردن فرصت‌هایی برای پرورش افراد از طریق واگذاری وظایف چالش برانگیز و نیز ارائهٔ بازخوردها و سنجش‌های واقعی از عملکرد آن‌ها باشد. بنابراین، کشف و پرورش مدیران باید به‌عنوان بخش لاینجزای مأموریت سازمان‌ها قرار گیرد". به‌عنوان نمونه، بودن[3] (۲۰۰۶) در گزارش ارزشیابی برنامهٔ تربیت مدیر در موسسهٔ ملی خدمات بهداشتی، این برنامه‌ها را در حرکت شغلی شرکت کنندگان به مشاغل جدید همراه با افزایش انگیزهٔ اعتماد به نفس مفید ارزیابی می‌نماید. بروم و هاگهس[4] (۲۰۰۵) نیز با بررسی روندهای پرورش مدیریت در گذشته و حال و آینده معتقدند که امروزه، پرورش مدیریت به‌معنای فراهم آوردن فرصت‌هایی برای یادگیریِ مدیریت از "کار" و در محیط کاری و نه جدا کردن افراد از محیط کاری برای یادگیری است؛ رویکردی که شاهد تجربهٔ موفق آن در کشورمان در دوران دفاع مقدس با ارتقای فرماندهی دسته‌های ۳۰ نفری به فرماندهی گروهان، گردان، تیپ و لشکرها، در مورد شهیدانی چون شهید همت، شهید کاوه، شهید زین‌الدین و ... بوده‌ایم.

1- امین بیدختی (۱۳۸۶: ۲۱-۳۹) نیز انتخاب آگاهانه رشته مدیریت آموزشی توسط داوطلبان و گزینش دقیق داوطلبان ورود به رشتهٔ مدیریت آموزشی دانشگاه‌ها را از روش‌های جلوگیری از هدر رفتن سرمایه‌گذاری در رشته‌های مدیریت آموزشی می‌داند.

2. Ready & Conger
3. Boaden
4. Broome & Hughes

به‌کارگیری این رویکرد در آموزش و پرورش بدین معنا است که ابتدا فارغ‌التحصیلان مدیریت را در مشاغل مدیریتی پایین‌تر بگماریم و سپس، آن‌ها را با روش‌ها و آموزش‌های مختلف به سمت‌های بالاتر مدیریت آموزشی ارتقاء دهیم.

منابع

آیزنر، الیوت (۱۳۸۱). *تربیت متناسب با شرایط شغلی و مهارتهای فردی*. ترجمه محمد امینی. در: برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

امین بیدختی، علی اکبر؛ بختیاری، اعظم (۱۳۸۶). بررسی راههای افزایش جذب فارغ التحصیلان رشته مدیریت آموزشی به مشاغل مدیریتی آموزش و پرورش. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دورهٔ ۳، شمارهٔ ۳ و۴، ص ۲۱-۳۹.

بازرگان، زهرا (۱۳۸۲). رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی و سوم، شمارهٔ۲.

پروند، ظهور (۱۳۸۳). رابطه بین دانش مدیریتی مدیران ستادی آموزش وپرورش مشهد با سبک تصمیم‌گیری آنان در سال تحصیلی ۱۳۸۴- ۱۳۸۳.

پروین، لارنس، ا. (۱۳۷۲). *روان‌شناسی شخصیت: نظریه وتحقیق*. ترجمه محّمد جعفر جوادی، پروین کدیور. تهران: موًسسه خدمات فرهنگی رسا.

سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۴). *بررسی نگرش دانشجویان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد راجع به میزان مطلوبیت دروس ارائه شده*. (منتشر نشده).

سید عباس‌زاده، میرمحمد (۱۳۸۰). بررسی مقایسه‌ای عملکرد مدیران آموزشی فارغ التحصیلان رشته "مدیریت آموزشی" با مدیران دیگر در استان آذربایجان غربی. *علوم انسانی الزهراء*. دورهٔ ۱۱، شمارهٔ ۳۹.

شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۸). *رویکردهای یاددهی ویادگیری (مفاهیم، بنیادهاو نظریه‌ها)*. مشهد: انتشارات به نشر.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). ارزیابی برنامه‌ریزی درسی رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی) در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشجویان، متخصصان و کارفرمایان. *مطالعات برنامه درسی*، سال یکم، شمارهٔ ۱.

قرایی مقدم، امان (۱۳۷۵). *مدیریت آموزشی*. تهران: انتشارات امجد.

کمیته برنامه‌ریزی علوم تربیتی وزارت فرهنگ و آموزش عالی شورای عالی برنامه‌ریزی (۱۳۷۲). مشخصات کلی برنامه سه فصل دروس دوره کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی. مصوب جلسهٔ ۲۵۷.

مدنی، داوود (۱۳۷۹). *مقدمه‌ای بر تئوریهای سازمان ومدیریت*. تهران: دانشگاه پیام نور.

میر کمالی، سید محمد (۱۳۷۸). *رهبری و مدیریت آموزشی*. تهران: نشر یسطرون.

منصورکیا، منصور (۱۳۷۱). *تجزیه و تحلیل سیستم‌ها و روش‌ها در مدیریت امور اداری، صنعتی و بازرگانی*. تهران: انتشارات مروارید.

Allio, R. (2005). Leadership development: Teaching versus learning. Management *Decision*, 7(8), 1071-1077.

Brungardt, C. (1997). The making of leaders: A review of the research in leadership development and education. *Journal of Leadership and Organization*, 3(3), 8-23.

Boaden, R.J. (2006). Leadership development: Does it make a difference?. *Organization Development Journal,* 27(1), 5-27.

Densten, L.L. & Gray J.H. (2001). Leadership development and reflection:What is the connection?. *International of Educational Management*, 15(3), 119-124.

Elliot, C. & Reynolds, M. (2001). The Critical Movement in Management and Manager-Educator Relations. *CMS Conference, Education Stream*, Manchester.

Eisner, E. (1985). *The Education Imagination, On the design and evaluation of school programs*. NewYork: Macmillan.

Fiddler, F. & Jennifer, L.M. (1999). The Leadership situation: A Missing Factor in Selecting and Training Managers. In *Human Resource, Mangement Review*, 4, Gaines, B., Rapid Learning, Memorizing and Continuation of Competitive Merits, translation Khudayar Abili, Planning and Engineering Company for Procuring Spare arts of the domestically produced automobiles (SAPCO).

Fulmer, R.M. (1997). *The evolving paradigm of leadership development*. USA: Spring.

Goleman, D.B. & Mckee, A. (2003). The new leaders transforming the art of leadership into the science of results. *National College for School Leadership*, 1-5.

Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*.

Hernez, B.G. & Hughes, R.L. (2005). Leadership development: Past, presentmand future. *Human Resour Planning*, 24-32.

Atwatester, L.E. & et al. (1999). A Longitudinal study of the leadership development process: Individual differences predicting leader effectiveness. *Human Relations*, 52(12).

Litterell, J. & Foster, W. (1998). The Myth of Knowledge Base in Administration. In *The Knowledge Base in Educational Administration*. NewYork: NewYork Press.

Ready, D.A. & Conger, J.A. (2003). Why leadership development efforts fail. *Mitsloan Management Review*, 44(3), 83-88.

Schon, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. José-Bass Inc, Publishers.

Saeedi Rezvani, M. & Saeedi Rezvani, H. (2009). The education of urban managers in Iran since 1950 to 2004. *Jornal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 479-494.

Sternberg, R.J. (2004). Wics: A model of educational' Management. *The educational forum*, 68(2), 108-114.

Sternberg, R. & Vroom, V. (2002). The person versus the situation in leadership. *The Leadership Quarterly*, 13, 301-323.